Public History, identità professionale e riflessività degli educatori e degli insegnanti

Pietro Causarano

> Dans la réalité comme dans l'étymologie,
> la pédagogie vient après les pédagogues, et non avant
> (Prost 1985, 11)

1. L'identità professionale come processo storico

L'identità professionale della figura docente e in genere dell'educatore negli ultimi decenni è stata coinvolta da profondi mutamenti, a cavallo del passaggio di secolo. È un dato di fatto ampiamente confermato da tempo non solo nella letteratura in materia ma anche e soprattutto nella percezione che ne hanno gli stessi protagonisti.

Le profonde trasformazioni che hanno modificato le società industriali alla fine del loro lungo ciclo novecentesco, almeno a partire dagli anni '70, hanno inciso su ruolo e funzione dell'educatore e del docente. I processi di globalizzazione (con il neoliberismo connesso) e la crisi della vecchia scuola di massa fondata sull'idea nazionale hanno portato anche nel campo dei sistemi formativi alla costruzione di linee tendenzialmente convergenti fra i vari modelli. Lo si vede bene ad esempio a livello di politiche europee per la formazione, ma anche nei meccanismi di decentramento e sussidiarietà. Ma questi processi nello stesso tempo hanno sottratto alle figure docenti un quadro di legittimazione dalle forti e ramificate radici storiche e perturbato il senso della loro funzione sociale attraverso una crescente impostazione mercatista (Cobalti 2007). E là dove si realizza oggi un nuovo centramento nazionale dei sistemi scolastici e della loro cultura, spesso assume caratteristiche di chiusura identitaria e talvolta venature antidemocratiche piuttosto che la fisionomia di una costruzione inclusiva, senza per questo incidere necessariamente sulle logiche economiche che sempre più

Pietro Causarano, University of Florence, Italy, pietro.causarano@unifi.it, 0000-0001-9851-3127

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Pietro Causarano, Public History*, identità professionale e riflessività degli educatori e degli insegnanti*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2.10, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (edited by), *La* Public History *tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, pp. 85-93, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-616-2, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

irretiscono i sistemi di istruzione e formazione a tutto detrimento della loro più complessiva funzione sociale.

La riflessività non deterministica – alla Donald A. Schon (1984) – che nello stesso tempo il profilo docente ha assunto sempre più dalla fine del secolo scorso, ha permesso di sviluppare il potenziale critico e non prescrittivo che si lega alla transizione dalla centralità dell'insegnamento a quella dell'apprendimento. L'incertezza e la difficoltà di adattarsi ai continui mutamenti costituiscono una sfida ma anche un elemento di disagio, nella misura in cui incidono pure sulla considerazione sociale e rendono fluida e negoziata l'identità professionale (Perrenoud 1996; Robert, Garnier 2015). L'innovazione tecnologica e le nuove tecniche e esperienze didattiche sono lì a dimostrarlo mentre la pandemia da Covid, con l'introduzione forzosa della DaD, in Italia non ha fatto altro che amplificarne il significato e acuire spesso il senso di inadeguatezza personale e sistemica.

Le indagini che l'IARD conduce ogni dieci anni sullo stato della nostra scuola e in particolare sull'idea di sé che palesano gli insegnanti fanno emergere bene queste dimensioni di cambiamento nel tempo, segnalando anche le differenze fra i vari livelli in cui queste figure sono articolate in termini di status e di ruolo. Tuttavia la percezione e la profondità del processo storico che precede e accompagna questo mutamento è poco presente all'attenzione della consapevolezza professionale degli insegnanti e degli educatori, sia alla base della loro formazione sia alla base del modo con cui questo processo, interferendo, può condizionare e orientare implicitamente il loro comportamento e le loro azioni. In particolare fra gli insegnanti e gli educatori – a differenza delle altre forme di lavoro terziario (anche di cura) sviluppatesi nella società industriale e con il Welfare – non è chiaramente acquisito, se non magari in una chiave meramente burocratica e quindi difensiva, l'effetto culturale sul lungo periodo che l'organizzazione e i processi di standardizzazione lavorativa hanno sulle identità professionali: e la scuola è indubbiamente la più grande organizzazione del lavoro intellettuale e dell'interazione umana esistente ma non sempre questa dimensione viene colta nella sue implicazioni rispetto al ruolo professionale (Waters 2012).

Ecco dunque che la *Public History* può offrire non solo strumenti per la didattica e l'apprendimento scolastico degli allievi, per ricostruire cioè percorsi consapevoli riguardo alla dimensione storica dei processi sociali attuali e alla loro complessità, comprese le trasformazioni delle relazioni e delle istituzioni educative rispetto alla storia novecentesca; ma può servire – come *Public History of Education* – a definire e individuare pure le coordinate mobili di un'identità professionale docente continuamente rimessa in discussione e in trasformazione (Mamoura 2013). Può costituire cioè un ancoraggio in un mondo confuso e instabile, andando oltre il semplice canone tradizionale del magistero storiografico che vede nel presente comunque un effetto del passato e che oggi sempre meno è in grado di orientare i comportamenti e le scelte, se assunto passivamente di fronte all'incertezza e alla complessità (Zannini 2017; Green 2019).

Public History e *Public Pedagogy*, oltre il semplice civismo, possono costituire così un banco di prova non solo di ricostruzione didattica ma di sperimentazione per nuove forme di consapevolezza del proprio ruolo professionale (Tognon

2019). Se consideriamo l'insegnamento e l'attività dell'educatore come un lavoro, per quanto peculiare, ecco che incrociare la dimensione plurima che sta assumendo oggi la *Public History* può servire da riferimento anche in questo campo. La *Public History of Education*, per docenti e educatori, cioè non può prescindere dalle opportunità che si offrono agli insegnanti di fronte alla consapevolezza lavorativa che è possibile acquisire ad esempio attraverso il confronto con la *Labour Public History* (Bartolini 2020).

2. La svolta di fine '900

Alcuni elementi di questa consapevolezza storica dovrebbero quindi essere ben presenti nella costruzione dell'identità professionale dell'educatore e dell'insegnante e invece, quasi sempre, non lo sono. Il dato comune di questi sommovimenti che abbiamo molto sommariamente richiamato, è dato dalla loro peculiare dinamica nel tempo, cioè dall'impatto significativo e relativamente rapido nella istituzionalizzazione dei processi formativi e delle relazioni educative durante il secolo scorso e dalla convergente massificazione delle forme e modalità di accesso alle istituzioni educative a cavallo della Seconda guerra mondiale e nei decenni successivi. La 'scolasticizzazione' crescente e tutto sommato veloce, per quanto a geometria variabile, degli spazi e dei tempi dell'educazione e della maturazione individuali è diventata sempre più su scala globale la direttrice di ogni esperienza soggettiva in termini di socializzazione e di formazione. Sicuramente questo dato è ormai da tempo interiorizzato nella mentalità e nei comportamenti diffusi e non soltanto delle nazioni industrializzate. E questo al di là di momenti e impostazioni critiche – di diverso segno – che sono emerse a partire dagli anni '60 e '70. D'altro canto il proliferare di agenzie formative parallele e la rinnovata dinamica pubblico-privato, insieme alla crescente differenziazione e articolazione delle opportunità con il loro allungamento nel corso di vita, ha ampliato e modulato la sfera delle istituzioni educative e delle esperienze professionali coinvolte. Tutto ciò non poteva non incidere sulle figure dell'educazione tradizionalmente e intimamente connesse, fra '800 e '900, alla contraddittoria e conflittuale storia dello Stato-Nazione (Prost 1985).

La semplice vocazione professionale e la sola preparazione disciplinare già nel corso del '900, per l'insegnante, hanno mostrato la corda nel garantire l'integrità dell'identità dei docenti di fronte alla scuola di massa e alla diffusione delle istituzioni educative. Le politiche di Welfare a cavallo della Seconda guerra mondiale – e soprattutto nel secondo dopoguerra espansivo dei «Trenta gloriosi» e fino agli anni '80 – hanno allargato ancora di più la forbice fra quello che erano gli insegnanti e cosa li aspettava nel lavoro e cosa ci si aspettava dal loro lavoro, come segnalava già nel 1976 Francesco De Bartolomeis in *La professionalità sociale dell'insegnante*. La funzione intellettuale di promozione e riproduzione culturale nazionale, inoltre, dagli anni '60 sempre meno è stata in grado di contenere spinte, tensioni, bisogni e necessità sempre più differenziate e varie. Questa degradazione è stata accentuata dalla competitività sistemica e dalla crisi e contrazione del Welfare alla fine del secolo scorso, dopo l'espansione

che aveva innescato questi processi nei decenni successivi alla guerra mondiale (Bottani 1994). Da ultimo, prima i grandi fenomeni migratori interni connessi all'affermazione della società industriale nel secondo dopoguerra, all'urbanizzazione e alla deruralizzazione, poi le migrazioni a livello globale, hanno fatto emergere la complessità interculturale dei processi formativi, le potenzialità ma anche i nodi di crisi e di conflitto cui le diverse generazioni di insegnanti e educatori, per ragioni e in momenti diversi, non erano preparati e spesso dall'organizzazione scolastica non sufficientemente supportati.

In Italia, è noto, la scuola media unica del 1962 ha funzionato da detonatore. Se a cavallo della Seconda guerra mondiale la scolarizzazione primaria di massa stava diventando ormai un fatto acquisito, benché con differenze territoriali ancora significative, viceversa i tassi di scolarizzazione nella fascia d'età 11-14 anni, compresa nel regime dell'obbligo d'istruzione, erano ancora molto al di sotto dell'obbiettivo dell'universalizzazione dell'esperienza scolastica (solo un terzo degli obbligati all'inizio degli anni '50), per non dire del limitatissimo accesso all'istruzione secondaria superiore (un decimo della coorte di riferimento) e a quella universitaria. A seguito della rottura della fine degli anni '60 – e a partire dai '70 – la scuola di massa, dopo l'adempimento dell'obbligo, si caratterizzò inoltre per una prevalenza delle preferenze verso l'istruzione professionalizzante piuttosto che verso quella di cultura generale, orientamento diffuso che solo in anni recenti si è attenuato e riequilibrato.

Questo fatto ha investito in maniera significativa il destino professionale dei docenti di scuola secondaria superiore, coinvolti in una mutazione antropologica in termini di socializzazione da parte del sistema scolastico, fenomeno che in forma più dilatata nel tempo aveva già investito in precedenza le figure magistrali e poi – più rapidamente – la scuola media inferiore. Nell'Italia del 1946 circa il 36% del totale dei docenti di scuola secondaria superiore aveva come sbocco lavorativo l'insegnamento professionale (per il 10%) o quello tecnico (per il 26%), ma nel 1951 già erano al 40%. Mentre quel 42% che nel 1946 insegnava al liceo, nel 1951 era già scemato al 38% (e all'epoca la gran parte dei docenti liceali lavorava al ginnasio-liceo classico). Dopo la riforma della scuola media unica la progressione dell'istruzione tecnica e professionale è stata impressionante: nel 1966 quasi il 60% per tecnici e professionali contro il 21% dei licei, nel 1976 quasi il 65% contro il 22%, nel 1981 ormai stabile il 66% contro il 21% (in cui però ormai la maggioranza relativa dei docenti insegnava allo scientifico, ribaltando una storica minorità rispetto al classico)[1].

Questo mutamento epocale alla fine del '900, strettamente collegato alla transizione industriale e poi terziaria della società italiana, ha comportato (ed è

[1] Elaborazioni dalle serie storiche di dati ISTAT: *Sommario di statistiche storiche, 1926-1985*, Roma, ISTAT, 1986, pp. 83-86; Serie storiche dell'ISTAT nell'Archivio della statistica italiana online in <http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209> (2022-8-12).

stato anche conseguenza di) una proiezione espansiva sui percorsi universitari. Tuttavia il profilo curriculare della formazione di base dei docenti secondari è rimasto sostanzialmente inalterato, senza nessuna forma di addestramento specifico all'insegnamento fino ai primi anni del nuovo secolo e alla nascita della Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) e all'introduzione della laurea a ciclo unico per la figura magistrale e l'educatore di scuola dell'infanzia (Morandi 2021). In questo la distanza fra professori e maestri si è mantenuta netta, tradizionalmente laureati ma in modalità aspecifica dal punto di vista professionale fino ad anni recenti i primi, professionalizzati a livello di scuola secondaria prima e poi universitario i secondi. Le identità lavorative – all'interno di un comune ruolo, a lungo però stratificato quanto a status e condizioni – ne sono state fortemente segnate e una riprova si riscontra ad esempio nelle forme assunte nel tempo dal sindacalismo che queste differenti percezioni professionali contribuisce a costruire, rafforzare e riprodurre (Causarano 2012).

La questione di genere è un'altra cartina di tornasole di questi fenomeni che cambiano la fisionomia sociale e antropologica della scuola italiana: in Italia la secolare minorità della scolarizzazione femminile nel grado secondario superiore viene infranta solo nella prima metà degli anni '80 del '900, da quando cioè le femmine a scuola tendono percentualmente a pareggiare la presenza dei maschi e in alcuni ordini, soprattutto liceali, a superarla e il fenomeno è figlio ovviamente dell'universalizzazione dell'esperienza scolastica nei gradi inferiori dell'obbligo fra anni '60 e '70. Speculare, ma nettamente anticipato, è stato il processo di femminilizzazione del corpo docente, precocemente assai evidenziato nei gradi di scuola impegnati con le prime fasce d'età ma in continua ascesa anche nell'istruzione secondaria.

3. La professionalizzazione delle identità e la sensibilità formativa

La scolarizzazione di massa ha dunque messo in crisi i modelli di socializzazione professionale tradizionali, in particolare la loro unitarietà basata prevalentemente – soprattutto negli ordini più alti dell'istruzione – sulla sola preparazione disciplinare e culturale e sulla riproduzione dei ruoli sociali in chiave bourdieusiana (Barbagli, Dei 1969). Il lavoro dell'insegnante si è sempre più dovuto confrontare con il suo essere immerso in una 'esperienza sociale' nei termini di capacità operativa di combinare logiche differenti. Per esempio, nella scuola di massa, l'eguaglianza e le pari opportunità si confrontano però con l'ineguaglianza delle *perfomances* e dei condizionamenti: la scuola è di tutti ma in fondo non è ancora per tutti nei termini di reale acquisizione curriculare prolungata e di governo della mobilità sociale attraverso quella professionale (Brint 1998).

L'insegnamento in termini di identità, indebolitisi i suoi riferimenti tradizionali, si è disperso fra la logica del suo statuto professionale (contrattuale o meno), i cambiamenti nella relazione educativa e didattica, il sostituto esperienziale dell'auto-formazione, le forche caudine della valutazione e della selezione. Vi è poi una tensione ormai ineliminabile fra la dimensione organizzativa sempre più cogente nella sua complessità e nel suo pluralismo e quella dell'autono-

mia nella pratica, tensione crescente nella misura in cui le prospettive di carriera sono di fatto inesistenti fatte salve l'anzianità e la progressione stipendiale. In questa transizione, la professionalizzazione dell'insegnamento e dell'insegnante all'interno della logica organizzativa ha rappresentato e rappresenta un nodo contraddittorio, dando una fisionomia di «lavoro composito» a questa attività (Tardif, Lessard 1999). Come è stato detto, siamo di fronte ad una «professionalità emergente» e, come in tutte queste fasi di transizione, la capacità e la possibilità di riflettere e organizzare un pensiero – da parte dei protagonisti – sulla propria identità è fondamentale ma è anche altamente permeato e condizionato dal passato, tanto più se non elaborato (Jorro, De Ketele 2011). Da qui la rilevanza della percezione processuale dei fenomeni storici intesi come fenomeni sociali e la conseguente importanza che rivestono nella formazione di una consapevolezza collegata al lavoro. Non esiste identità senza lo spessore storico e la possibilità di assumerlo attivamente in maniera da permettere di inquadrarlo e di guidare azioni e scelte, individuali e collettive. Questo è tanto più vero per le identità professionali ibride come quelle degli insegnanti.

La professionalizzazione – e qui c'è un nodo fondamentale in termini identitari – è un processo di cui oggi vediamo gli effetti e le dinamiche ma che ha origini profonde nelle trasformazioni del '900. Molte attività lavorative, sia legate al mondo industriale sia al mondo dei servizi, nella seconda metà del secolo scorso sono uscite dall'indifferenziazione e dalla mera subordinazione di status rispetto alle canoniche professioni liberali e hanno visto un crescente riconoscimento in termini professionali (Sarfatti Larson 1979). La dimensione organizzativa è stata centrale nel ridefinire i relativi rapporti di identificazione e distinzione, nella misura in cui sempre più le professioni tradizionali sono entrate nella sfera di quel lavoro organizzato e diviso che già aveva investito i lavori della conoscenza (tecnici e non) legati allo sviluppo imponente delle istituzioni economiche e pubbliche (Wilensky 1964). E l'insegnamento secondario (a differenza dell'educazione per l'infanzia) ha sviluppato una precoce ambizione ad uscire dalla sfera del mestiere per entrare in quella delle professioni: tuttavia questa aspirazione – almeno nel nostro paese – si è espressa a lungo senza che fosse davvero posto sul tappeto il problema di professionalizzarne l'attività fino agli anni '60-'70 del '900 e quindi di acquisire non solo conoscenze disciplinari e competenze epistemologiche, ma anche abilità e saper fare operativi connessi alla pratica didattica nonché capacità e competenze di contesto, relazionali e gestionali legate al *milieu* sociale e organizzativo di lavoro (Causarano 2008). Come altre attività dedicate alla cura e allo sviluppo dei servizi alla persona esplose nel secondo '900, gli insegnanti sono stati investiti (ma si sono anche fatti investire) dalle dinamiche di professionalizzazione – in modalità differenziate – senza però elaborarle pienamente (Evans 2008).

Quali sono questi elementi che definiscono e qualificano un processo del genere e l'introiezione parziale di questa dimensione professionalizzata? Il sociologo americano Amitai Etzioni alla fine degli anni '60 coniò la categoria di «semi-professioni» per evidenziare le peculiarità degli operatori impegnati nei servizi alla persona e nella cura fra cui gli insegnanti: in particolare un curriculum formativo

più breve e un corpus di saperi meno specializzato rispetto alle professioni liberali tradizionali, il training pratico incorporato all'interno del percorso formativo (in Italia storicamente e fino ad anni recenti previsto solo per le figure magistrali e non per i professori), minore autonomia nell'esercizio dell'attività, la centralità della dimensione organizzativa esterna limitante questa autonomia, quindi la prevalente dimensione istituzionale delle opportunità di lavoro rispetto al libero mercato, il ridotto controllo e la bassa auto-regolazione degli accessi all'attività e alle progressioni di carriera. Dal punto di vista dello status sociale queste semi-professioni inoltre si caratterizzano per essere il campo di una vasta femminilizzazione fra le attività lavorative qualificate (Etzioni 1969). Sono tutti elementi che dovrebbero costituire la trama su cui si forma e che supporta la professionalità specifica dell'insegnante e di cui egli dovrebbe avere consapevolezza nella sua dinamica storica. È evidente che la categoria di professione è molto più pervasiva di cinquant'anni fa e che si applica ampiamente ormai anche nel senso comune all'insegnamento.

Per concludere questa sintetica riflessione sulle identità professionali degli educatori e degli insegnanti bisognerebbe forse sviluppare una nuova sensibilità formativa rispetto a queste figure. Il problema dell'addestramento degli insegnanti (ma anche degli educatori), di fronte alle trasformazioni prima richiamate, dovrebbe essere non solo incentrato sulle conoscenze (saperi) derivanti dalla formazione di base e sulle abilità (saper fare) e sulle capacità (competenze) derivanti dalla loro combinazione con la formazione professionalizzante. Questa impostazione trasversale, per i docenti secondari, in Italia emerge effettivamente con forza negli anni '70 della scolarizzazione di massa per poi affermarsi nel decennio successivo (Gattullo 1985), anche se in realtà trova indirizzi politici non sempre coerenti dal punto di vista istituzionale nelle esperienze di formazione degli insegnanti secondari impostate all'inizio del nuovo secolo (Perla 2020). Viceversa essa si concretizza per le figure magistrali e gli educatori, già più sensibili a questo orientamento, con l'allungamento universitario dei percorsi curriculari abilitanti all'insegnamento. Ma tutto ciò non basta se ad essa non si affianca la consapevolezza critica del carattere processuale con cui questa professionalizzazione ha modificato la funzione docente e continua a modificarla all'interno delle prospettive manageriali che sempre più permeano la gestione e la vita scolastica dentro il «paradosso apparente» di un «decentramento centralizzato» nella scuola dell'autonomia che ampia significativamente lo spettro delle funzioni attribuite alla docenza (Bronzini, Spina 2018). Le tensioni e le contraddizioni emergenti possono essere affrontate, anche se non risolte, in maniera riflessiva sul duplice versante della prospettiva didattica e della crescita professionale e in questo senso la *Public History of Education*, come abbiamo accennato all'inizio, può svolgere un ruolo sia epistemologico sia strumentale se introdotta all'interno dei percorsi per la formazione e l'aggiornamento docente e non soltanto nell'esperienza di insegnamento. In conclusione, se l'insegnamento e l'educazione sono una forma di lavoro e in quanto tale hanno visto la loro professionalizzazione, comprendere il contesto organizzativo che promuove e condiziona questo processo, da una parte, e assumerlo consapevolmente e criticamente, dall'altra, permetterebbe di orientare e guidare, sostenere, la ricostruzione dell'identità professionale.

Riferimenti bibliografici

Barbagli, M., e M. Dei. 1969. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.

Bartolini, S. 2019. "*Labour Public History*. Tracciare una rotta." *Clionet* 3. <https://rivista.clionet.it/vol3/societa-e-cultura/lavoro/bartolini-labour-public-history-tracciare-una-rotta> (2022-8-12).

Bottani, N. 1994. *Professoressa, addio*. Bologna: il Mulino.

Brint, S. 1998. *Schools and Societies*. Thousand Oaks (Ca): Pine Forge Press.

Bronzini, M., and E. Spini. 2018. "Italian Teachers: A Profession in Transition?" *Cambio* 8, 16: 83-98.

Causarano, P. 2008. "Mestiere, professione o funzione? Gli insegnanti." In *Mondi operai, culture del lavoro e identità sindacali. Il Novecento italiano*, a cura di P. Causarano, L. Falossi, P. Giovannini, 183-202. Roma: Ediesse.

Causarano, P. 2012. "Teachers and Trade Unions. Between Corporate Tradition, Professional Associations and Collective Representation." *Transfer* 18, 2: 157-70. https://doi.org/10.1177/1024258912439143

Cobalti, A. 2007. *Globalizzazione e istruzione*. Bologna: il Mulino.

De Bartolomeis, F. 1976. *La professionalità sociale dell'insegnante. Formazione, aggiornamento, ambiente di lavoro*. Milano: Feltrinelli.

Etzioni, A., dir. 1969. *The Semi-Professions and Their Organisation. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.

Evans, L. 2008. "Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals." *British Journal of Educational Studies* 56, 1: 20-38.

Gattullo, M. 1985. "Sul profilo professionale dell'insegnante." *Scuola & Città* 36, 7: 288-302.

Green, A. 2019. "Professional Identity and the Public Purposes of History." In *Public History and School. International Perspectives*, edited by M. Demantowsky, 175-85. Berlin : De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110466133

Jorro, A., et J.-M. De Ketele, dir. 2011. *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles: de Boeck.

Mamoura, M. 2013. "History Teachers' Conceptions of Professional Identity in Developing Historical Consciousness to Students." *American International Journal of Social Science* 2, 7: 49-57.

Morandi, M. 2021. *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Morcellaniana-Scholè.

Perla, L., a cura di. 2020. *Testimoni di sapere didattico. Vent'anni di formazione del docente di scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.

Perrenoud, Ph. 1996. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.

Prost, A. 1985. *Éloge des pédagogues*. Paris: Seuil.

Robert, A. D., et B. Garnier, dir. 2015. *La pensée critique des enseignants. Eléments d'histoire et de théorisation*. Mont-Saint-Agnan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

Sarfatti, Larson M. 1979. *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley (Ca): University of California Press.

Schön, D. A. 1984. *The Reflective Pratictioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Tardif, M., et C. Lessard. 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et le professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas (Québec): Les Presses Universitaires de Laval.

Tognon, G. 2019. "*Public History* e *Public Pedagogy.* Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»." In *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze,* a cura di G. Bandini, S. Oliviero, 25-40. Firenze: Firenze University Press.
Waters, T. 2012. *School, Childhood, and Bureaucracy. Bureaucratizing the Child*. New York: Palgrave-MacMillan
Wilensky, H. L. 1964. "The Professionalization of Everyone?" *American Journal of Sociology* 70, 2: 137-58.
Zannini, A. 2017. "Insegnamento della storia e/è *Public History*." In *Scienze umane, dalla produzione di nuova conoscenza alla disseminazione e ritorno,* a cura di G. Sini, 119-26 (*RiMe* 1, 1, Special Issue). https://doi.org/10.7410/1287